

Дискуссионные вопросы кросс-культурных исследований влияния грамотности на когнитивное развитие и концепция симпрактического общества

И.В. Пономарев

младший научный сотрудник Института Африки РАН

В полемике с книгой ведущих западных кросс-культурных психологов С. Скрибнер и М. Коула «Психология грамотности» проверяется и уточняется концепция симпрактического общества. Обсуждается проблема влияния грамотности на развитие когнитивных процессов и продуктивность тестовых методик для ее решения. Рассматриваются основные теоретические разногласия между исследованием С. Скрибнер и М. Коула и среднеазиатским исследованием А.Р. Лурии начала 1930-х гг. Осуществляется обоснование эвристического конструкта Л.С. Выготского «динамическая смысловая система» с его последующей интеграцией в концепцию симпрактического общества. Последнее позволяет дать более полную интерпретацию данных «Психологии грамотности» в рамках культурно-исторической теории.

Ключевые слова: когнитивные навыки, тесты, грамотность, школьное обучение, динамическая смысловая система, ситуационная связанность, симпрактическое и теоретическое общество.

Введение

Кросс-культурные исследования С. Скрибнер и М. Коула, объединенные в книге «Психология грамотности» [25], проводились с 1973 по 1978 г. в Либерии. Это была уже вторая серия исследований, осуществленная по инициативе и под ведущим руководством Майкла Коула. Первая была проведена там же в конце 1960-х — начале 1970-х гг., и отечественный читатель имел возможность частично с ней познакомиться в книге «Культура и мышление» [13].

Испытуемые второй серии исследований принадлежали к народу ваи, обладающему собственной системой слогового письма. По дошедшим до нас данным письменность ваи была изобретена в первой трети XIX в. и в настоящее время используется в основном для ведения переписки и деловых записей. Особенно важно, что обучение грамоте у ваи происходит вне школы и носит традиционный характер. Все испытуемые были разбиты на пять групп: неграмотные, владеющие грамотой ваи, владеющие арабской грамотой, владеющие грамотой ваи и арабской грамотой, проходящие школьное обучение на английском языке. Таким образом, у исследователей была возможность изучать влияние обучения грамоте на когнитивные процессы, происходящего вне школы, и сопоставлять их с влиянием школьного обучения.

Работа «Психология грамотности» интересна не только тем, что она во многом завершает и уточняет

исследования, начатые в первой серии. Ее также можно рассматривать как «оппонента» известного исследования А.Р. Лурии [14], проведенного в 1931/32 гг. в Средней Азии (Узбекистан и Киргизия). М. Коул познакомился с основными результатами среднеазиатской экспедиции в ходе тесного общения с А.Р. Лурией еще в 1960-е гг., т. е. до их публикации [22]. Так или иначе, дальнейшие кросс-культурные исследования М. Коула проходили в научном диалоге с этой работой А.Р. Лурии. Тем важнее, что многие выводы, представленные в книге С. Скрибнер и М. Коула «Психология грамотности», расходятся или прямо противоречат заключениям А.Р. Лурии. Это делает необходимым соотнесение той части культурно-исторической теории Л.С. Выготского — А.Р. Лурии, в рамках которой было проведено среднеазиатское исследование, с данными и выводами, представленными в «Психологии грамотности».

Все это и заставило нас взяться за подробное рассмотрение данной работы С. Скрибнер и М. Коула. Ранее исследование «Психология грамотности» частично критически рассматривалось в работе ученика А.Р. Лурии П. Тульviste, [17]. Помимо исследования П. Тульviste основное научное направление, в котором мы будем анализировать книгу С. Скрибнер и М. Коула, задано в работах Б.Н. Романова [16] и В.В. Глебкина [11]*. Именно эти работы были решающими для формирования концепции симпрактического общества, предлагаемой на суд читателя.

* В работах указанных авторов также можно найти критику исследования А.Р. Лурии и первой серии экспериментов, проведенных М. Коулом [см. 16, с. 144–178; 11, с. 75–88].

О специфическом и неспецифическом влиянии грамотности

Основной результат многолетних исследований С. Скрибнер и М. Коула в Либерии, с нашей точки зрения, хорошо выражен в следующей цитате: «Данные, которые мы суммировали в этом разделе (имеется в виду раздел, где сопоставляются результаты всех исследований, касающихся владением грамотностью.— И.П.), позволяют с уверенностью заключить, что грамотность не является суррогатом школьного обучения в отношении тех интеллектуальных последствий, которые оно вызывает» [25, с. 252]. Далее С. Скрибнер и М. Коул указывают, что это заключение основывается не просто на том установленном ими факте, что испытуемые, владеющие письмом ваи или умеющие читать Коран (или даже в случае владения обоими этими навыками), не показывают таких же высоких результатов при решении подавляющего большинства психологических тестов, как испытуемые, имеющие школьное обучение; «скорее, — пишут они, — решающим доказательством являются различные паттерны последствий, наблюдаемых для каждого вида грамотности, и тот факт, что эти паттерны соответствуют нашему анализу различных социально организованных сфер практического использования каждой письменности» [там же]. При этом С. Скрибнер и М. Коулом установлено также то, что по отдельным тестам, отражающим специфику грамотности, основанной на арабской письменности или письменности ваи, результаты испытуемых, которые владеют одним из этих видов грамотности, но не прошли школьного обучения, выше результатов обучающихся в школе.

Казалось бы, на основе этого можно заключить, что все предыдущие исследователи, полагавшие, что грамотность влияет *в целом* на развитие когнитивных способностей, были неправы. Однако на это можно возразить, что в соответствии с подходом, который декларируют сами С. Скрибнер и М. Коул [25, с. 236—238], любая деятельность порождает соответствующие ей когнитивные навыки. Значит ли это, что разные типы деятельности должны порождать разные когнитивные навыки? Если — да, то разве корректно сравнивать владение грамотностью, основанной на разных типах письменности, разных контекстах ее употребления, т. е. разных видах деятельности, ее порождающих? Между тем все исследования, проведенные С. Скрибнер и М. Коулом, основаны именно на таком сопоставлении. Очевидно, что в основе оправданности такого сопоставления лежит имплицитная предпосылка, что во влиянии сравниваемых видов деятельности на когнитивные способности есть нечто общее. Таким образом, С. Скрибнер и М. Коул допускают, осознанно или нет, что грамотность* ведет к развитию как специфических, так и неспецифических когнитивных навыков.

В таком случае необходимо разделять два вида результатов, полученных по данной методике: 1) от-

ражающих специфичность влияния каждого из сравниваемых видов деятельности; 2) отражающих общее во влиянии всех сравниваемых видов деятельности. Это также означает, что нельзя сопоставлять данные, показывающие специфичность двух сравниваемых видов деятельности, с данными, отражающими в них общее. Тогда на основе данных, приводимых С. Скрибнер и М. Коулом, можно видеть, что в подавляющем большинстве тестов обучающиеся в школе показывают лучшие результаты по сравнению с владеющими другим видом грамотности, а последние опережают неграмотных (неспецифические когнитивные навыки); в некоторых тестах, специально адаптированных для выявления специфических когнитивных навыков, связанных с грамотностью, обучающиеся в школе показывают худшие результаты. Конечно, величина как специфического, так и неспецифического влияния должна значительно меняться в зависимости от конкретного вида грамотности. При этом необходимо учитывать, в какой степени конкретный испытуемый владеет тем или иным видом грамотности.

Продуктивность тестовых методик

Тестовые процедуры проведения кросс-культурного исследования, как признают и постоянно пытаются показать на конкретных примерах сами авторы, далеки от совершенства и представляют собой немалую сложность для теоретического обоснования в каждом конкретном случае.

Предполагается, что конкретный тест выявляет те когнитивные навыки, которые он был призван фиксировать согласно его теоретическому обоснованию. После проведения тестов сопоставляются данные, полученные разными группами испытуемых. С помощью статистического анализа, основанного на методе множественной регрессии, проверяется влияние на полученный результат иных переменных, кроме искомой. В исследовании С. Скрибнер и М. Коула проверялось, какие помимо грамотности переменные (например, возраст, место проживания, владение другим языком и т. д.) могли повлиять на результаты тестов. Статистически значимая количественная разница в результатах различных групп испытуемых по *предполагаемому* когнитивному навыку интерпретируется исходя из теоретических предпочтений экспериментаторов. Уже по этому короткому описанию видно самое слабое звено данной методики: вероятностный характер связи теста и фиксируемого когнитивного навыка.

Именно с этим связано то, что С. Скрибнер и М. Коул так осторожны в вынесении суждений о неспецифическом влиянии грамотности на познавательные процессы. «Дальнейшие трудности возникают из-за теоретического статуса экспериментальных задач — постоянная тема нашего обсуждения. До той поры, пока эти задачи рассматриваются как отражающие неко-

* Замечу, что используя обобщение «грамотность», мы имеем в виду прежде всего нечто общее между всеми возможными видами грамотности.

торые общие ментальные способности, вопрос о том, как экспериментальные данные могут привлекаться по отношению к утверждениям о когнитивном функционировании в повседневной жизни, не будет, по-видимому, вопросом эмпирическим. Очевидно, что общие способности по определению будут иметь широкий спектр операций» [25, с. 257].

Как писал Л.С. Выготский, анализируя первые проведенные в нашей стране кросс-культурные исследования, «мы никогда не знаем точно» ни что мы измеряем, ни как [10, с. 374]. Во многом эта проблема остается нерешенной и сейчас. Именно поэтому одной из самых существенных сторон исследования С. Скрибнер и М. Коула можно считать критику и демонстрацию ограниченности экспериментальных процедур, применяемых в кросс-культурных исследованиях.

Таким образом, тестовая методика данных исследований в большинстве случаев не позволяет делать выводы относительно изменений, происходящих в «общих ментальных способностях», относительно развития сознания *в целом* под влиянием социокультурных факторов. Схожую позицию о преждевременности на основе *только* тестов, применяемых в кросс-культурных исследованиях, делать заключение о качественных изменениях в вербальном мышлении (при допустимости судить о количественных изменениях), занимает П. Тульвисте. Однако он допускает как минимум одно серьезное исключение: различие между научными и житейскими понятиями может служить критерием качественных изменений [17, с. 173].

Основная проблема исследования С. Скрибнер и М. Коула

На протяжении всей работы С. Скрибнер и М. Коул подчеркивают, что предпочитают говорить о том, что они исследуют влияние грамотности не на «общие способности» (general abilities), а на конкретные «когнитивные навыки» (cognitive skills). Нас же, напротив, интересует влияние грамотности на когнитивные процессы, рассматриваемые как система. Иными словами, авторы при рассмотрении результатов экспериментов больше склонны уделять внимание специфическому влиянию грамотности, а мы — неспецифическому. Однако в обоих случаях тестовая методика позволяет говорить только о количественных изменениях, приносимых грамотностью. Возникает вопрос: можно ли говорить о качественном влиянии грамотности на развитие когнитивных процессов, взятых как система? П. Тульвисте, опираясь на рассматриваемое нами исследование С. Скрибнер и М. Коула, считает, что — нет. «После обстоятельного исследования Скрибнер и Коула гипотезу* о преобразующем воздействии усвоения грамоты на мышление можно отвергнуть. Даже если предположить, что важна не грамотность сама по се-

бе, а то, что и как пишут, т. е. конкретные функции письменной речи, становится ясно, что эти функции вытекают не из самой грамотности, а из иных компонентов культуры, которые, возможно, воздействуют на мышление также «устно», т. е. минуя грамоту» [17, с. 274].

Сами С. Скрибнер и М. Коул придерживаются более осторожного мнения. «Для того чтобы дать полноценную оценку сущности и смысла тех различий, которые мы обнаружили — и не смогли обнаружить, — нам бы потребовалось привлечь взвешенную теорию сознания (cognition), причем такую, которая точно прописывает механизмы, посредством которых социальные факторы воздействуют на когнитивную вариативность. Нам не было известно существование такой теории, когда мы начинали наше исследование; нечему помочь нам в его интерпретации и сегодня» [25, с. 234].

Что ж, это откровенное и точное признание делает честь авторам книги. Но из него может быть только один вывод: нет общей теории сознания — нет и не может быть научно обоснованного ответа на поставленный выше вопрос.

Однако, говоря о «когнитивных процессах, взятых как система», мы имели в виду одно из самых существенных положений культурно-исторической теории — эвристический конструкт «динамическая смысловая система», который, по нашему мнению, может служить тем теоретическим звеном, которого так не хватает в кросс-культурных исследованиях С. Скрибнер и М. Коула. Ниже мы рассмотрим этот конструкт и затем постараемся интегрировать его в концепцию симпрактического общества. Это позволит поставить данные С. Скрибнер и М. Коула в перспективу культурно-исторической теории.

Проблемы, которые мы только что проанализировали, неразрывно связаны с вопросом, который уже мог возникнуть у внимательного читателя: насколько надежны выводы А.Р. Лурии о качественных изменениях в познавательных процессах, сделанные на основе данных, полученных с помощью тестовых методик?

Сопоставление с исследованием А.Р. Лурии

М. Коул не раз проводил исследования [13, 20, 26] с целью проверки и уточнения выводов А.Р. Лурии, сделанных им на основе среднеазиатской экспедиции. Несколько исследований, посвященных этому, провели С. Скрибнер и М. Коул и в этот раз [25, с. 122–123; 150–151]. Среди них главной точкой отсчета для нас будут опыты на классификацию (категоризацию) значений слов. Прежде всего потому, что этот вид экспериментов уже подробно описан в существующей на русском языке литературе [см.: 14, с. 58–105; 13, с. 124–152; 17, с. 250–269; 16, с. 150–152; 11, с. 81–82] и это снимает с нас необходимость подробно его описывать. Кроме того, с теоре-

* В данном случае П. Тульвисте имеет в виду одну из гипотез Л.С. Выготского о причинах, приводящих к преобразованию мышления в ходе школьного обучения [17, с. 271–272].

тической точки зрения данные этих экспериментов являются достаточно существенными и позволяют затронуть ряд важных вопросов.

Сопоставляя данные А.Р. Лурии со своими, С. Скрибнер и М. Коул приходят к следующему выводу: «Главным фактором перехода с опоры на функциональные способы классификации к использованию таксономических категорий являлось проживание в городах — перехода, который Лурия в свое время принял за знак понятийной реорганизации, приносимой грамотностью и участием в коллективных хозяйствах» [25, с. 252].

Это и верно и неверно одновременно. Неверно, потому что А.Р. Лурия изучал воздействие на когнитивные процессы в основном школьного обучения, а не только грамотности. Верно, потому что, как пишет П. Тульвисте: «После работ М. Коула и его сотрудников [20, 13, 26] выяснилось: исключительно функциональный характер классов, созданных испытуемыми Лурии, был обусловлен тем обстоятельством, что им предлагались только конфликтные наборы объектов, допускающие как функциональную, так и семантическую классификацию, и из этого конфликта победителем выходил функциональный способ как явно ведущий» [17, с. 260].

Эксперименты С. Скрибнер и М. Коула показали, что не прошедшие школьного обучения испытуемые способны ко всем трем видам классификации значений слов: перцептивной, функциональной, семантической (таксономической). Но вся суть в том, что семантическая* классификация не является доминирующей при отсутствии школьного обучения. Это особенно хорошо демонстрирует тот факт, что, когда испытуемых просят дать вербальное объяснение сформированных ими классов, результаты у прошедших школьное обучение радикально отличаются от не имеющих такового**. С нашей точки зрения, нельзя отрицать факта, что в целом у неграмотных испытуемых наблюдается предпочтение перцептивных и функциональных способов классификации. Почему же в результатах экспериментов имеющие школьное образование испытуемые далеко не всегда предпочитают семантический способ классификации?*** В этом хорошо проявляется зависимость способа проведения исследования от теоретических предпочтений экспериментатора.

Дело в том, как справедливо отмечает П. Тульвисте, что испытуемые, не имеющие школьного образования, часто ставятся в привилегированное положение по отношению к образованным испытуемым: тесты организуются таким образом, чтобы максимально благоприятствовать раскрытию способностей первой группы испытуемых. П. Тульвисте высказывает продуктивное предположение, еще ждущее своей эмпирической проверки, что «возможно, отличие

образованных испытуемых от необразованных более четко обозначилось бы в тех случаях, когда задача может быть с гарантией решена только испытуемыми, уверенно ориентирующимися в межпонятийных связях» [17, с. 267].

В приведенной в начале данного раздела цитате из «Психологии грамотности» можно увидеть имплицитный упрек А.Р. Лурии в том, что в его исследовании мало внимания уделялось конкретным видам повседневной деятельности испытуемых, формам их социального взаимодействия****. На это П. Тульвисте замечает, что «целью Лурии было изучение не столько характера мышления людей из традиционных групп, сколько его преобразования вследствие социальных и культурных изменений» [17, с. 199—200]. Можно добавить, что упрек в невнимании к конкретным видам повседневной деятельности испытуемых не совсем верен: А.Р. Лурия в рамках поставленной им цели уделяет, с нашей точки зрения, достаточно места рассмотрению того, в какие виды деятельности включены его испытуемые. Если быть конкретнее, помимо точного образовательного ценза испытуемого, А.Р. Лурия, как правило, указывает, с какими видами деятельности знаком испытуемый: единоличное хозяйство, общинное хозяйство, коллективное хозяйство; участие в коллективных обсуждениях совместной работы; проживание или хотя бы кратковременное посещение города и т. д. Конечно, тщательность рассмотрения различных видов деятельности в исследовании А.Р. Лурии не сравнится с таковой в исследованиях М. Коула, но еще раз подчеркнем: у них были разные цели.

Все дело в том, что А.Р. Лурия, в отличие от С. Скрибнер и М. Коула, работал в рамках определенной теории, достаточно много предсказывающей в изменениях, возникающих под влиянием социокультурных факторов, в высших психологических функциях, работающих как система. Мы имеем в виду культурно-историческую теорию Л.С. Выготского, под чьим непосредственным руководством была задумана и проведена среднеазиатская экспедиция А.Р. Лурии. Таким образом, выводы, к которым приходит А.Р. Лурия в своем исследовании, следуют не только из проведенных им кросс-культурных экспериментов, но и из теоретического аппарата культурно-исторической теории Л.С. Выготского. Аппарата, который выстраивался и проверялся на основе широкого спектра исследований и экспериментальных данных, проведенных вне связи со среднеазиатским кросс-культурным исследованием.

Итак, интерпретация данных (обобщение), да и само проведение исследования неразрывно связаны с теоретическими предпочтениями исследователя. Это ставит перед нами задачу — рассмотреть хотя бы некоторые положения культурно-исторической тео-

* То есть классификация, осуществляемая на основе общей категории для данной группы предметов, а не выделения у них общих функциональных (для чего они нужны, например, для выполнения какой общей операции) или перцептивных (как они выглядят) признаков.

** Приведем данные по этим экспериментам. Из возможных 6 случаев семантических классификаций неграмотные мужчины показали 3.4, неграм. женщины 3.4, владеющие письмом ваи 3.5, арабской грамотностью 3.0, письмом ваи и арабской грам. 3.5, прошедшие школьное обучение 3.8, имеющие наиболее законченное и поддерживаемое школьное обучение 3.9. Вербальные объяснения сформированных классов распределились (максимально возможный показатель 42): 31.5, 30.5, 31.2, 29.0, 29.5, 32.5, 34.6 (соответственно) [25, с. 118].

*** Эти данные подтверждаются и экспериментами, проведенными психолингвистами [18].

**** В более поздней статье М. Коул уже эксплицитно выражает эту точку зрения [21].

рии, на которую опирался А.Р. Лурия. Учитывая, что с момента публикации данных среднеазиатской экспедиции (1974) прошло значительное время и культурно-историческая теория развивалась, имеет смысл рассматривать эти положения в контексте самых последних теоретических разработок — концепции симпрактического общества.

Динамическая смысловая система

Динамическая смысловая система (ДСС) была предложена Л.С. Выготским в качестве единицы анализа человеческого сознания, отражающей единство аффективных и интеллектуальных процессов [2, с. 29–34; 6, с. 146–149; 1, с. 14]. Эвристический конструкт «ДСС» состоит из трех единиц, каждая из которых может получить наиболее полное определение только в рамках культурно-исторической теории в целом: «Во всем том, что составляет одно из самых центральных положений нашей теории — в высших психологических функциях — заключено целиком единство динамических смысловых систем» [2, с. 29]. Под «динамическим» элементом в ДСС Л.С. Выготский понимал аффективную сторону человеческого сознания [6, с. 146]. С одной стороны, в своих лекциях по возрастному развитию Л.С. Выготский подробно прослеживает развитие аффекта, приводящее в итоге к появлению смыслового переживания [8, с. 379; ср.: 3, с. 27]. С другой стороны, данные по патопсихологии позволяют Л.С. Выготскому раскрыть наиболее существенные соотношения интеллектуальной и аффективной сфер человеческого сознания [2, 4, 6]. Другая единица ДСС — смысловая — отражает крайне сложную эволюцию представлений Л.С. Выготского о развитии значения слова в онтогенезе и соотношении мышления и речи. Путь, который проделывает в своем развитии вербальная функция в онтогенезе, был исследован Л.С. Выготским в «Педагогике подростка», «Мышлении и речи» и лекциях по возрастному развитию [1, 8].

Третья единица ДСС — системность — является объединяющей для первых двух и отражает изменения соотношения *высших психологических функций* в сознании. На разных этапах развития в онтогенезе межфункциональные отношения в системе сознания меняются, в результате чего разные функции берут на себя роль системообразующего (по П.К. Анохину) фактора других функций [7, с. 169–172, 8, с. 362, 9, с. 552]. В младенческом возрасте (2 мес. — 1 год) сенсорное единство образуется на основе аффективной функции: «Как показывает исследование, таким центральным процессом, связывающим сенсорные и моторные функции и приводящим к образованию единой центральной структуры, является в младенческом возрасте побуждение, потребность, или, шире говоря, аффект» [8, с. 294]. В раннем детстве (1–3 года) «доминирующей функцией сознания» становится восприятие: «Для раннего детства характерно такое взаимоотношение отдельных функций, при котором аффективно окрашенное восприятие и потому через аффект приводящее к действию, является доминирующим, находится в центре структуры, вокруг которо-

го работают все остальные функции сознания» [8, с. 363]. Из-за того что в раннем детстве образуется функциональная система, в которой системообразующей основой других психологических функций выступает сенсорная, перцептивная функция, основной характеристикой сознания в этот период развития является *ситуационная связанность* [5, с. 68; 8, с. 346]. В следующий период развития — в дошкольном возрасте (3–7 лет) — системообразующей функцией сознания становится функция памяти: «доминирующей центральной функцией является выдвигающаяся в этом возрасте на передний план развития память» [1, с. 191; 3, с. 26–27; 8, с. 239, 262]. Наконец, в школьном возрасте (8–12 лет) и в результате школьного обучения роль системообразующей функции переходит к вербальной функции сознания, вербальному (абстрактному) мышлению [8, с. 113, 196; 4, с. 493].

Ситуационная связанность

Нам необходимо как можно подробнее раскрыть одно из свойств ДСС, характерных для ранних возрастов онтогенеза. Мы имеем в виду уже упоминавшуюся нами ситуационную связанность. Ситуационная связанность (связанность с полем) — это аффективная связанность перцептивным (в том числе зрительным) полем ситуационной действительности. Л.С. Выготский использует понятие «ситуационная связанность» в своих работах по возрастному развитию [5, с. 68; 8, с. 346] для характеристики того периода онтогенеза, в котором системообразующей основой межфункциональных отношений *в сознании* является сенсорная, перцептивная функция *восприятия*. В коллективной работе по патопсихологии Л.С. Выготским [6] исследуется аффективный аспект ситуационной связанности, «связанности с полем». *Аффективность* связанности перцептивным полем вытекает из единства *динамической смысловой системы*. Она возникает, когда «переключение потребностей» внутри динамической смысловой системы сильно затруднено или невозможно и все аффективные побуждения должны получать непосредственную реализацию: «Связанность с полем» наступает в тех случаях, когда отсутствует возможность переключения потребностей, когда реализация имеющихся аффективных побуждений возможна только по одному пути и когда тем самым в поле существует полная адекватность между тем, что приобретает побудительное значение (*Aufforderungscharakter*) в поле, и данной потребностью» [6, с. 127].

Понятие «поля», «*полевого поведения*» было предложено и разработано К. Левиным. Интересным развитием идеи поля в рамках *гештальт-психологической* традиции стала теория психологической дифференциации Г. Уиткина, в которой были созданы тесты для определения «*полезависимости-полнезависимости*» (ПЗ и ПНЗ, соответственно) испытуемых. М.А. Холодная следующим образом суммирует причины возникновения полезависимости: «Таким образом, основные причины ПЗ стиля — в малом объеме и темпе одновременно перерабатываемой информации и инертности внимания (Nosal, 1990). Харак-

терно, что под влиянием отрицательных эмоций в интеллектуальной деятельности наблюдаются эффекты, свойственные ПЗ стилю: увеличивается жесткость схем поиска данных и возрастает количество фиксированных центральных внимания» [19, с. 60].

В исследовании В.Н. Романова [16] было показано влияние ситуационной связанности как на симпрактическое, так и на теоретическое осмысление. Опираясь на обширный этнографический материал русской деревни XIX в., проведя исследование развития теоретического осмысления в древнеиндийской культуре, В.Н. Романов выдвинул концепцию «симпрактической культуры» [16]. Однако, с нашей точки зрения, не имеет смысла говорить о познавательных способностях в отрыве от деятельности, для осуществления которой они необходимы. Нет смысла говорить и о деятельности вне связи с общественным устройством, с одной стороны, зависящим от нее, а с другой — преобразующим ее. Связи здесь не причинно-следственные, а взаимообратные, отражающие взаимодействие сложных процессов. По этой причине мы предпочитаем более точное терминологическое сочетание — «симпрактическое общество».

Концепция симпрактического общества

Концепция симпрактического общества была разработана в отечественной науке и опирается на культурно-историческую теорию Л.С. Выготского. В исследовании А.Р. Лурии [14] было показано влияние школьного обучения на когнитивное развитие. При отсутствии систематического школьного обучения восприятие, отвлечение и обобщение, самоидентификация и воображение, аналитические операции и другие познавательные процессы носят не вербально-логический, а наглядно-действенный, мнестический характер. П. Тульвисте, проведший несколько кросс-культурных исследований с целью развития и дополнения данных А.Р. Лурии, сопоставил типологию вербального мышления в онто- и филогенезе [17].

В работе В.Н. Романова [16] была сделана попытка проверить гипотезу П. Тульвисте, «согласно которой исторические корни отвлеченно-понятийного мышления (когда становится возможным осознание соотношений не только между предметами, представленными в понятиях, но между самими понятиями) следует искать в становлении в период древности типологически новых, «теоретических» форм социальной деятельности» [17, с. 64]. В контексте создания типологии исторического развития культуры В.Н. Романовым были проанализированы диагностические признаки и параметры, по которым может быть выявлена «симпрактическая культура». Наконец, в исследовании В.В. Глебкина [11] был дан анализ «теоретического мышления» и предложена концепция «интеллектуального переворота в древнегреческой культуре», опирающаяся непосредственно на

разработки В.Н. Романова и П. Тульвисте и имеющая целью дальнейшее уточнение типологии исторического развития культуры и общества.

Попытаемся дать сжатое определение симпрактического общества (далее — С. о.). *С. о. — это общество, где преобладает симпрактическая социальная деятельность, осуществляемая на основе невербальных «регуляторов поведения» [16], усваиваемых в ходе развития практических навыков. Диагностическим критерием различия теоретического общества и С. о. является способ трансляции знания, навыков, культуры: в С. о. информация передается посредством включения индивида в конкретную, наглядно-практическую деятельность, вербальные инструкции отсутствуют или носят вспомогательный характер, преобладает «ориентация на лицо» и затруднена ауторефлексия. Организация динамической смысловой системы, развивающейся на основе симпрактического типа социальной деятельности, характеризует симпрактическое осмысление.*

Симпрактическое осмысление

Симпрактическому обществу типологически соответствует симпрактическое осмысление. Симпрактическое осмысление — это вид познавательных процессов, характерных для *симпрактического общества*, в котором онтогенетическое развитие *динамической смысловой системы* (ДСС) приводит к такой ее организации, при которой системообразующей основой выступает наглядно-мнестическая функция, функция контекстно-деятельностного запоминания*. Функционирование ДСС на основе наглядно-мнестической функции характеризуется отсутствием «рефлексивной напряженности» между перцептивными и внутренними психологическими полями, приводящей к *ситуационной связанности*, в свою очередь, затрудняющую ауторефлексию и ведущую к «ориентации на лицо» [16], как важнейшему параметру протекания познавательных процессов.

Симпрактическим осмыслением хорошо объясняются многие факты, зафиксированные социкультурными антропологами в симпрактических обществах: тенденция к запоминанию мельчайших подробностей происшествий и событий; схемы общения, основанные на обмене большим числом мельчайших фактов; роль памяти в обучении; ориентация на авторитет при воспроизведении неличностной информации (мифы, сказания, ритуалы). Даже с появлением письменности школьное обучение начинается или состоит в заучивании наизусть больших объемов нормативных текстов [12]. В исследовании С. Скрибнер и М. Коула это хорошо показано на примере обучения арабскому языку в исламской школе. В этом проявляется отношение к тексту не как к способу получения информации, а как к событию, явлению, которое необходимо запомнить в деталях.

* В кросс-культурных исследованиях в этой связи обычно говорят об осмыслении, зависящем от контекста, противопоставляя его не зависящему от контекста теоретическому осмыслению [ср. 23].

В отличие от *теоретического осмысления* симпрактический характер осмысления и социальной деятельности исключает «активное построение поведения», предоставляя в распоряжение актора только одну поведенческую версию, осуществляемую на основе невербальных регуляторов поведения. Переход от симпрактического осмысления к теоретическому выступает как функция исторического развития культуры и общества, включая такие факторы развития, как лингвогенез [см.: 15].

Теоретическое общество

Теоретическое общество — это общество, в котором преобладает теоретическая социальная деятельность, осуществляемая на основе вербальных алгоритмов, категориальных планов, норм и принципов поведения. В отличие от *симпрактического общества*, в теоретическом обществе трансляция знания, навыков, культуры происходит во время школьного обучения. Исторически теоретическое общество проходит несколько фаз развития. Одной из самых ранних фаз, по-видимому, является тип бесписьменного общества, где школьное обучение осуществляется на основе изустной традиции [16]. Одной из позднейших фаз — общество, где законодательно вводится всеобщее, бесплатное, минимальное 8-летнее обязательное (вплоть до уголовной ответственности) образование. Между этими фазами, как и между симпрактическим и собственно теоретическим, существует множество переходных вариантов, делающих попытку выделения двух полюсов в социальном развитии валидной только в аналитическом, гносеологическом плане.

С нашей точки зрения, в исследовании С. Скрибнер и М. Коула хорошо отразились переходные варианты между симпрактическим и теоретическим обществом или, если угодно, становление, развитие собственно теоретического общества и теоретического осмысления. К каким бы обобщениям ни приходили сами исследователи, найденные ими тестологические данные непреложно свидетельствуют: в подавляющем большинстве случаев можно проследить, что с увеличением роли грамотности в познавательных процессах (например, умение не только читать, но и писать письма), улучшаются результаты решения тестов испытуемыми. Обучающиеся в школе западного типа практически всегда опережают прочих грамотных испытуемых.

Наибольшего развития теоретическое общество на сегодняшний момент достигло в тех странах, где распространение информации осуществляется посредством таких средств связи, как Интернет и СМИ, в результате чего личность получает в свое распоряжение доступ ко всему историческому опыту человечества, в отличие от симпрактического общества, где знания ограничены непосредственным кругом общения личности.

Теоретическое осмысление

Теоретическому типу социальной деятельности соответствует теоретическое осмысление. Теоретическое осмысление — это вид познавательных процессов, характерных для *теоретического общества*, в котором онтогенетическое развитие *динамической смысловой системы* (ДСС) приводит к такой ее организации, при которой системообразующей основой выступает вербально-логическая функция. При функционировании ДСС на основе вербально-логической функции возникает «рефлексивная напряженность» между перцептивными и внутренними психологическими полями, приводящая к преодолению *ситуационной связанности*. Теоретический характер осмысления и социальной деятельности подразумевает наличие ауторефлексии и предоставляет в распоряжение актора «множество поведенческих версий», основанных на вербальных алгоритмах, категориальных планах, нормах и принципах поведения [16]. В отличие от *симпрактического осмысления*, предоставляющего в распоряжение актора только одну поведенческую версию, теоретическое осмысление делает возможным переключение с симпрактического вида деятельности на теоретический и обратно, использование как симпрактической категоризации, так и теоретической [17, 11].

«Текстовая объективация поведения» не обязательно должна происходить на основе письменного текста. Как это показано В.Н. Романовым на примере древней Индии [16], вполне возможен достаточно длительный период существования теоретической культуры и школьного обучения, осуществляемых на основе изустной передачи нормативных текстов. Только с переходом функционирования ДСС на основе вербально-логической функции открывается возможность приобретения новых знаний дискурсивным, вербально-логическим путем, не прибегая к непосредственному наглядно-действенному опыту. «Формируется возможность принимать сформулированные в языке допущения и делать из них логические выводы независимо от того, входило ли содержание этой посылки в личную практику. Отношение к логическому рассуждению, выходящему за пределы непосредственного опыта, коренным образом изменяется, создаются основы **дискурсивного мышления**, выводы которого становятся столь же обязательными, как выводы из непосредственной личной практики» [14, с. 165].

Смеем надеяться, что нам удалось показать решающее значение некоторых аспектов культурно-исторической теории для кросс-культурных исследований. Какие бы данные ни получили ученые, их конечной целью является интерпретация этих данных. И провести наиболее эффективную интерпретацию данных можно только опираясь на конкретную теорию, что, в свою очередь, дает возможность уточнять или даже перестраивать саму теорию*.

* К сожалению, пространство одной статьи не позволяет рассмотреть множество примеров ситуационной связанности и симпрактичности познавательных процессов, которые можно найти в исследовании С. Скрибнер и М. Коула.

Выводы

1. Во влиянии грамотности на познавательные процессы необходимо различать специфическое и неспецифическое воздействие.

2. Грамотность не является ни достаточным, ни обязательным фактором возникновения теоретического общества и теоретического осмысления. Если данные С. Скрибнер и М. Коула свидетельствуют о том, что при овладении грамотностью доминирующим может оставаться симпрактический способ осмысления, то в работе В.Н. Романова на примере

древнеиндийской культуры показано, что теоретическое осмысление может возникать в обществе, где отсутствует письменность.

3. Таким образом, многое зависит от конкретного вида грамотности. Между тем анализ широкого спектра данных показывает, что грамотность является одним из важных факторов в преодолении симпрактичности познавательных процессов, вкупе с школьным образованием западного типа приводящим к развитию теоретического осмысления и становлению теоретического общества. В свою очередь, познавательные процессы влияют на развитие грамотности.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Мышление и речь. М., 1934.
2. *Выготский Л.С.* Проблема умственной отсталости // Умственно отсталый ребенок: Психологические исследования. Вып. 1. М., 1935.
3. *Выготский Л.С.* Умственное развитие детей в процессе обучения. М.; Л., 1935.
4. *Выготский Л.С.* Нарушение понятий при шизофрении // Избранные психологические исследования. М., 1956.
5. *Выготский Л.С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6.
6. *Выготский Л.С., Самухин Н.В., Биренбаум Г.В.* К вопросу о деменции при болезни Пика // Хрестоматия по патопсихологии. М., 1981.
7. *Выготский Л.С.* Психология и учение о локализации психических функций // Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 1. М., 1982.
8. *Выготский Л.С.* Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. М., 1984.
9. *Выготский Л.С.* Проблема развития и распада высших психических функций // Выготский Л.С. Психология развития человека. М., 2004.
10. *Выготский Л.С.* К вопросу о плане научно-исследовательской работы по педологии национальных меньшинств // Педология. 1929. № 3.
11. *Глебкин В.В.* Теоретическое мышление как культурно-исторический феномен: Дис. ... канд. филос. наук. М., 2002.
12. *Дьяконов И.М.* Архаичные мифы востока и запада. М., 1990.
13. *Коул М., Скрибнер С.* Культура и мышление: Психологический очерк. М., 1977.
14. *Лурия А.Р.* Об историческом развитии познавательных процессов. М., 1974.
15. *Пономарев И.В.* Культура и историческое развитие личности (о синтезе теорий Л.С.Выготского и И.М. Дьяконова в этнологии) // Этнографическое обозрение, 2007. № 4.
16. *Романов В.Н.* Историческое развитие культуры. Психолого-типологический аспект. М., 2003.
17. *Тульviste П.* Культурно-историческое развитие вербального мышления. Таллин, 1988.
18. *Фрумкина Р.М.* Интерпретация смыслов: признаки и целостности // Семантика и категоризация. М.; 1991.
19. *Холодная М.А.* Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. СПб., 2004.
20. *Cole M., Gay J., Glick J., Sharp D.W.* The Cultural Context of Learning and Thinking. N.Y., 1971.
21. *Cole M.* The zone of proximal development: Where culture and cognition create each other // Wertsch J. V. (td.). Culture, Communication, and Cognition: Vygotskian Perspectives. Cam., UK, 1985.
22. *Cole M., Levitin K., Luria A.* The Autobiography of Alexander Luria: a Dialog with the Making of mind. New Jersey; L., 2006.
23. *Greenfield P.M.* Oral and written language: The consequence for cognitive development in Africa, the U.S., and England // Language and Speech. 1972. № 15.
24. *Nosal Ch.S.* Psychologiczne modele umyslu. W., 1990.
25. *Scribner S., Cole M.* The Psychology of Literacy. Cam. (MIT) & L., 1981.
26. *Sharp D.W., Cole M., Lave C.* Education and cognitive development: The evidence from experimental research // Monographs of the Society for research in children development. № 44 (1–2). 1979.
27. *Witkin H.A., Goodnough D.R.* Cognitive Styles: Essence and Origins. Field dependence and field independence. N.Y., 1982.

Debatable Questions Concerning Cross-Cultural Researches on Effect of Literacy on Cognitive Development and the Concept of Sympractical Society

I.V. Ponomaryov

fellow at the Institute of Africa of the Russian Academy of Sciences

In the polemic with the book by the leading Western cross-cultural psychologists S. Scribner and M. Cole *The Psychology of Literacy* the author verifies and clarifies the concept of sympractical society. The paper discusses the influence of literacy on cognitive processes development and the effectiveness of tests in investigating this influence. Along with reviewing main theoretical differences between the research conducted by S. Scribner and M. Cole and the Middle Asian research conducted by A.R. Luria in early 1930s, the author substantiates the heuristic notion of 'a dynamic system of meaning' proposed by L.S. Vygotsky and integrates it into the concept of sympractical society. The latter enables him to provide a fuller interpretation of the data included in *The Psychology of Literacy* within the framework of the cultural-historical theory.

Key words: cognitive skills, tests, literacy, school education, dynamic system of meaning, situational connectedness, sympractical and theoretical society.

References

1. *Vygotskii L.S.* Myshlenie i rech'. M., 1934.
2. *Vygotskii L.S.* Problema umstvennoi otstalosti // Umstvenno otstalyyi rebenok: Psihologicheskie issledovaniya. Vyp. 1. M., 1935.
3. *Vygotskii L.S.* Umstvennoe razvitiye detei v processe obucheniya. M.; L., 1935.
4. *Vygotskii L.S.* Narusheniye ponyatii pri shizofrenii // Izbrannyye psihologicheskie issledovaniya. M., 1956.
5. *Vygotskii L.S.* Igra i ee rol' v psihicheskom razvitiyi rebenka // Voprosy psihologii. 1966. № 6.
6. *Vygotskii L.S., Samuhin N.V., Birenbaum G.V.* K voprosu o demencii pri bolezni Pika // Hrestomatiya po patopsihologii. M., 1981.
7. *Vygotskii L.S.* Psihologiya i ucheniye o lokalizacii psiicheskikh funktsii // Vygotskii L.S. Sobr. soch.: V 6 t. T. 1. M., 1982.
8. *Vygotskii L.S.* Sobr. soch.: V 6 t. T.4. M., 1984.
9. *Vygotskii L.S.* Problema razvitiya i raspada vysshikh psihicheskikh funktsii // Vygotskii L.S. Psihologiya razvitiya che-loveka. M., 2004.
10. *Vygotskii L.S.* K voprosu o plane nauchno-issledovatel'skoi raboty po pedologii nacional'nykh men'shinstv // Pedologiya. 1929. № 3.
11. *Glebkii V.V.* Teoreticheskoye myshlenie kak kul'turno-istoricheskii fenomen. Dis. ... kand. filos. nauk. M., 2002.
12. *D'yakonov I.M.* Arhaichnyye mify vostoka i zapada. M., 1990.
13. *Koul M., Scribner S.* Kul'tura i myshlenie. Psihologicheskii ocherk. M., 1977.
14. *Luriya A.R.* Ob istoricheskom razvitiyi poznavatel'nykh processov. M., 1974.
15. *Ponomarev I.V.* Kul'tura i istoricheskoye razvitiye lichnosti (o sinteze teorii L.S.Vygotskogo i I.M. D'yakonova v etnologii) // Etnograficheskoye obozreniye. 2007. № 4.
16. *Romanov V.N.* Istoricheskoye razvitiye kul'tury. Psihologo-tipologicheskii aspekt. M., 2003.
17. *Tul'viste P.* Kul'turno-istoricheskoye razvitiye verbal'nogo myshleniya. Tallin, 1988.
18. *Frumkina R.M.* Interpretatsiya smyslov: priznaki i celostnosti // Semantika i kategorizatsiya. M.: 1991.
19. *Holodnaya M.A.* Kognitivnyye stili. O prirode individual'nogo uma. SPb., 2004.
20. *Cole M., Gay J., Glick J., Sharp D.W.* The Cultural Context of Learning and Thinking. N.Y., 1971.
21. *Cole M.* The zone of proximal development: Where culture and cognition create each other // Wertsch J. V. (td.). Culture, Communication, and Cognition: Vygotskian Perspectives. Cam., UK, 1985.
22. *Cole M., Levitin K., Luria A.* The Autobiography of Alexander Luria: a Dialog with the Making of mind. New Jersey; L., 2006.
23. *Greenfield P.M.* Oral and written language: The consequence for cognitive development in Africa, the U.S., and England // Language and Speech. 1972. № 15.
24. *Nosal Ch.S.* Psychologiczne modele umyslu. W., 1990.
25. *Scribner S., Cole M.* The Psychology of Literacy. Cam. (MIT) & L., 1981.
26. *Sharp D.W., Cole M., Lave C.* Education and cognitive development: The evidence from experimental research // Monographs of the Society for research in children development. № 44 (1–2). 1979.
27. *Witkin H.A., Goodnough D.R.* Cognitive Styles: Essence and Origins. Field dependence and field independence. N.Y., 1982.